



OPPIAINEKOKONAISUUKSITTAIN OPETTAMINEN AMMATILLISEEN KOULUTUKSEEN VALMENTAVASSA JA KUNTOUTTAVASSA OPETUKSESSA JA OHJAUKSESSA

Eeva Saha

Ammatillisen opettajankoulutuksen
kehittämishanke
Huhtikuu 2013
Ammatillinen opettajakorkeakoulu
Tampereen ammattikorkeakoulu

TIIVISTELMÄ

Tampereen ammattikorkeakoulu
Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Saha, Eeva. Oppiainekokonaisuuksittain opettaminen ammatilliseen koulutukseen valmentavassa ja kuntouttavassa opetuksessa ja ohjauksessa.

Opettajankoulutuksen kehittämishanke x sivua + x liitesivua
Huhtikuu 2013

Tutkin kehittämishankkeessani sitä, miten yhteistoiminnallisella projektiluonteisella oppiainekokonaisuuksittain tapahtuvalla opetuksella voitiin tähdätä opetussuunnitelmassa määriteltyjen tavoitteiden täyttymiseen erityisopetuksen piiriin lukeutuvassa ammatilliseen koulutukseen valmentavassa ja kuntouttavassa opetuksessa ja ohjauksessa. Tutkin kahta Invalidiliiton Järvenpään koulutuskeskuksen Tampereen toimipisteessä lukuvuotena 2012-2013 toteutettua opetuskokonaisuutta ja pyrin tarkastelemaan toiminnan vahvuuksia ja haasteita pohtien myös oppiainekokonaisuuksittain toteutettavan opetuksen mahdollisuuksista huomioida opiskelijan yksilöllisiä tavoitteita ja tarpeita.

Tulosten tulkinnassa pohdin opetushallituksen ammatillisen peruskoulutuksen opiskelijoille määrittelemien ydintavoitteiden toteutumista huomaten, että elämänhallinnalliset ydintavoitteet liittyen oppimistaitoihin, ongelmanratkaisutaitoihin, vuorovaikutus- ja viestintätaitoihin sekä eettisiin ja esteettisiin taitoihin olivat kaikki alueita, joita oli mahdollista lähestyä luontevasti oppiainekokonaisuuksittain toteutettavalla opettamisella. Tulosten tulkinnassa esiin nousi myös ennakkosuunnittelu ja opettajan sekä ryhmän rooli oppimisessa.

Opetuksen järjestämisen kannalta oppiainekokonaisuuksittain ei ole täysin haasteetonta varsinkaan ainejakoisella lukujärjestyksellä toimittaessa. Oppiainekokonaisuuksittain opettaminen vaatii opettajalta halua toteuttaa opetusta toiminnallisesti ja innovatiivisesti ja oppiainekokonaisuuksittain opettaminen voi vaatia oppiainerajoja rikkovaa yhteistyötä muiden aineenopettajien kanssa. Oppiainekokonaisuuksittain opettamista toteutettiin Tampereen ryhmissä projektiluonteisesti ja yhteistoiminnallisessa hengessä, jolloin dialogisuus ja matkan varrella tehtävä reflektio sekä rakentavan arvioinnin ja palautteen saamisen merkitys näyttäytyivät olennaisina tekijöinä onnistuneessa toiminnassa. Onnistuakseen toiminta vaati koko opetushenkilöstön kesken tehtävää ennakkosuunnittelua sekä opiskelijoiden sitouttamista ja sitoutumista opetuskokonaisuuksiin.

Asiasanat: Ammatilliseen koulutukseen kuntouttava ja valmentava opetus ja ohjaus, erityisopetus, kuntoutuminen, kuntoutus, laki ammatillisesta erityisopetuksesta, opetuksen järjestäminen, opetuskokonaisuus, oppiainekokonaisuus, oppilaan ohjaus, oppimisalue, oppimistavoite, projektityöskentely, ryhmätyö, taidekasvatus, toiminnalliset menetelmät, voimavarakeskeisyys, yhteistoiminnallinen oppiminen, yksilöllistäminen.

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	4
1.1 Tutkimusmenetelmät.....	5
2 AMMATILLISEEN KOULUTUKSEEN VALMENTAVA JA KUNTOUTTAVA OPETUS JA OHJAUS.....	6
2.1 Valmentava ja kuntouttava opetus Invalidiliiton Järvenpään koulutus- keskuksessa.....	6
2.2 Opetuksen suunnittelu ja toteutus Tampereen opetuspisteessä.....	8
3 OPPIAINEKOKONAISUUKSITTAIN OPETTAMINEN.....	10
3.1 Projektityöskentelyn opettaminen.....	10
3.2 Opetuskokonaisuuksien suunnittelu Tampereen opetuspisteessä...	12
3.3 Yksilöllisten tavoitteiden huomioiminen opetuskokonaisuuksissa....	13
4 CASE 1 LEIRIKOULU.....	14
4.1 Vastuualueet ja yksilölliset oppimistavoitteet.....	14
4.2 Oph:n määrittelemien ydintavoitteiden ja kuntoutuksen toteutuminen opetuskokonaisuudessa.....	15
4.3 Opiskelijapalaute ja huomioitavaa.....	17
5 CASE 2 SEITSEMINEN.....	18
5.1 Oppiainekokonaisuuden reflektointi.....	20
5.2 Arviointi ja palautteen antaminen opetuskokonaisuudessa.....	21
6 YHTEENVETO.....	22
LÄHTEET.....	26

1 JOHDANTO

Ammatillisesta koulutuksesta laaditun asetuksen 1139/99 mukaan valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen tavoitteena on antaa vammaisuuden, sairauden, kehityksessä viivästymisen, tunne-elämän häiriön tai muun syyn vuoksi erityistukea tarvitseville opiskelijoille valmiuksia ammatilliseen koulutukseen, työhön sijoittumiseen ja oman elämän hallintaan. Lisäksi koulutuksen tavoitteena on tukea opiskelijan myönteistä kehitystä ja vahvistaa hänen itsetuntoaan. Opetushallitus vahvistaa vammaisten opiskelijoiden valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen opetussuunnitelman perusteet laissa ammatillisesta koulutuksesta 630/98 ja koulutuksen järjestäjä on velvollinen noudattamaan määriteltyjä opetussuunnitelman perusteita. (OPH 2010,6.)

Tutkin tässä kehittämishankkeessani sitä, miten yhteistoiminnallisella projektiluonteisella oppiainekokonaisuuksittain tapahtuvalla opetuksella voidaan tähdätä Opetushallituksen opetussuunnitelmassa määriteltyjen tavoitteiden täyttymiseen. Tutkin kahta Invalidiliiton Järvenpään koulutuskeskuksen Tampereen toimipisteessä lukuvuonna 2012- 2013 toteutettua opetuskokonaisuutta. Pysin tarkastelemaan opetuskokonaisuuksien vahvuuksia ja haasteita pohtien myös sitä miten opetuksessa pystyttiin huomioimaan opiskelijan yksilöllisiä tavoitteita ja tarpeita. Tulosten tulkinnassa en keskity yksittäisten oppiaineiden oppimistavoitteiden täyttymiseen vaan tarkastelen enemmän opetushallituksen määrittelemää ammatillisen peruskoulutuksen opiskelijoille kuuluvaa yhteistä ydinosaa. Näitä elämäntaitoja ovat mm. oppimistaidot, ongelmanratkaisutaidot, vuorovaikutus- ja viestintätaidot sekä eettiset ja esteettiset taidot. Valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen opintokokonaisuudet sisältävät jo itsessään näiden taitojen tavoitteita, joten mielestäni on perusteltua nostaa keskiöön juuri näiden oppimisalueiden tarkastelu. Lisäksi tulosten tulkinnassa merkittäväksi nousi ryhmän vaikutus opetuksen toteuttamisen lähtökoh- tana sekä se, miten tärkeää nuorille on tulla hyväksytyksi omana itsenään.

1.1 Tutkimusmenetelmät

Tutkimusaineistonani toimii oppiainekokonaisuuksittain opetettavien opetuskokonaisuuksien suunnitelmat, arvioinnit, palaute ja havainnointi. Tutkimukseni luonne on kvalitatiivinen ja se määräytyy abduktiona eli päättelyprosessina, jossa induktio ja deduktio toimivat johtopäätösten muodostamisessa vastavuoroisesti (Grönfors 1982, 29). Tutkimusmetodina toimivat tapaustutkimuksen metodit siinä mielessä, että opetukseen osallistuneita nuoria havainnoitiin tutkimusaikana. Tutkimus lähentelee myös toimintatutkimusta, jossa tehdään interventio todelliseen elämään ja tehdään tutkimusta tämän intervention vaikutuksista (Kerola 1997, 73). Tutkimukseni riskitekijänä voi nähdä sen, että toimin havainnoimissa ryhmissä itse opettajana. Jos tutkija ymmärtää kohteensa kuten hän itse näkee ja kokee asioita voi tutkimustulos vääristyä (Saarnivaara 1998, 189). Toisaalta tiedostetun subjektiivisuuden voi nähdä myös tutkijan voimavarana jos se mahdollistaa luottamuksellisen suhteen tutkittaviin (Tynjälä 1991, 395). Pyrkinessäni objektiivisuuteen havainnoinnissa pyrin tarttumaan niin onnistumisiin kuin haasteisiin ja tarkastelemaan niitä riittävän laajasti. Opetuskokonaisuuksien reflektoinnissa viittaan Tampereen toimipisteen opetushenkilöstön kanssa joulukuussa 2012 käytyyn keskusteluun, joka toimii kehittämishankkeeni paimamattomana lähdeaineistona. Tutkimuseettisistä syistä pidän tutkimuksen yleisellä tasolla enkä tarkastele asioita niin yksilöllisellä tasolla, että tapahtunutta voitaisiin yhdistä keneenkään Invalidiliiton Järvenpään koulutuskeskuksen opiskelijoista. Tiedostan myös opettajan vaitiolovelvollisuuteni kehityshankkeessa julkaistavien tietojen suhteen.

2 AMMATILLISEEN KOULUTUKSEEN VALMENTAVA JA KUNTOUTTAVA OPETUS JA OHJAUS

Valmentava ja kuntouttava opetus ja ohjaus jaetaan ammatilliseen peruskoulutukseen valmentavaan koulutukseen (valmentava I) sekä työhön ja itsenäiseen elämään valmentavaan koulutukseen (valmentava II). Valmentava koulutus voi olla pituudeltaan 20 – 120 opintoviikkoa. Yleensä pituus on 40 opintoviikkoa eli yhden lukuvuoden mittainen. Opetuksen avulla tuetaan opiskelijan valmiuksia arkielämäntaidoissa, tehdään jatkosuunnitelmaa ja tuetaan ammatilliseen koulutukseen tai työhön sijoittumista. Valmentava I on ammatilliseen peruskoulutukseen valmentavaa ja kuntouttavaa opetusta ja ohjausta. Valmentava I on tarkoitettu opiskelijoille, joiden tavoitteena on suorittaa perustutkinto. Valmentava II on enemmän työhön ja itsenäiseen elämään valmentavaa ja kuntouttavaa opetusta ja ohjausta. Koulutuksen järjestäjä määrittelee kuuluuko opiskelija valmentava I:n vai II:n ryhmään. Jokaiselle valmentavan opetuksen opiskelijalle tehdään henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) sekä henkilökohtainen opiskelusuunnitelma (HOPS). Lähtökohtana on, että opiskelijalla on valmentavassa ja kuntouttavassa opetuksessa ja ohjauksessa vaihtoehtoisia opintopolkuja, jotka pohjautuvat yksilöllisiin ratkaisuihin opetuksen järjestämiseksi. (OPH 2010, 9-13, 42.)

2.1 Valmentava ja kuntouttava opetus Invalidiliiton Järvenpään koulutuskeskuksessa

Invalidiliiton Järvenpään koulutuskeskus (myöhemmin IJKK) tarjoaa ammatillista erityisopetusta ja valmentavaa sekä kuntouttavaa opetusta ja ohjausta. Koulutuskeskus tuottaa lisäksi ammatilliseen erityisopetukseen liittyviä kehittämis-, ohjaus- ja tukipalveluita. Koulutuskeskus toimii opiskelijalähtöisesti ja opiskelijoiden ihmisoikeuksien, yhdenvertaisten mahdollisuuksien ja hyvän arjen puolesta. (www.ijkk.fi/koulutuskeskus/index/html.)

Ammatilliseen koulutukseen valmentavaa AVA-koulutusta toteutettiin Järvenpään koulutuskeskuksen toimesta lukuvuonna 2012-2013 Järvenpään lisäksi Jyväskylässä, Tampereella sekä Jokelan, Riihimäen ja Suomenlinnan vankiloissa.

IJKK:n valmentavassa AVA-koulutuksessa opiskelijat saavat tietoa erilaisista ammateista ja koulutusvaihtoehdoista ja voivat tutustua työelämään. Tavoitteena on oppia tunnistamaan omaa osaamista ja kehittämiskohteita sekä selkiyttää tulevaisuuden suunnitelmia. AVA-koulutusta on tarjolla opiskelijoille erityisopetuksen perusteesta riippumatta. Omia ryhmiä on esimerkiksi nuorille, aikuisille, maahanmuuttajille, as-henkilöille, mielenterveyskuntoutujille tai liikuntavammaisille. Lisäksi tarjolla on ryhmiä, jotka ovat ammatillisesti suuntautuneita. (www.ijkk.fi/koulutuskeskus/index/html.)

Koulutuksen tavoitteet ja sisällöt asetetaan yksilöllisesti opiskelijan tarpeiden mukaan. Koulutus kestää tavallisesti lukuvuoden eli 40 opintoviikkoa mutta koulutusaikaa voidaan pidentää tarvittaessa toisella vuodella. Opetus toteutuu henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (hojks) mukaisesti. Suunnitelmassa määritellään opiskelijan yksilölliset tavoitteet, opetuksen toteuttamistavat sekä opiskelun edellyttämät erityiset tuen tarpeet huomioiden kokonaiskuntoutuminen. (www.ijkk.fi/koulutuskeskus/index/html.)

AVA-koulutuksessa opiskelija voi saada tietoa työelämästä ja ammateista sekä kehittää vuorovaikutus- ja arkielämäntaitoja. Kun ammatilliseen peruskoulutukseen valmentava koulutus päättyy, opiskelija saa todistuksen koulutuksesta sekä jatkosuunnitelman. Opiskeluvalmiudet opintokokonaisuuteen sisältyy oppiaineet oppimaan oppiminen, viestintä ja vuorovaikutus, toinen kotimainen kieli ja vieraat kielet, matematiikka ja tietotekniikka. Ammatinvalinta ja työelämävalmiudet käsittää ammatillisen koulutuksen tuntemusta, työelämän valmiuksia ja työelämään valmentautumista. Toimintakyvyn edistyminen opintokokonaisuudessa opiskellaan yhteiskunnassa toimimista, itsetuntemusta ja sosiaalisia taitoja, arkielämäntaitoja, vapaa-aikaa, liikuntaa ja motorisia taitoja, terveystietoa ja taidetta sekä kulttuuria. Lisäksi koulutukseen kuuluu 5 opintopisteen verran vapaasti valittavia opintoja. (www.ijkk.fi/koulutuskeskus/index/html.)

2.2 Opetuksen suunnittelu ja toteutus Tampereen opetuspisteessä

Invalidiliiton Järvenpään koulutuskeskuksen Tampereen opetuspisteessä järjestetään ammatilliseen opetukseen kuntouttavaa ja valmentavaa opetusta ja ohjausta kahdessa 9 opiskelijan pienryhmässä, joissa opetuksesta vastaa moniammatillinen viiden henkilön opetushenkilöstö. Opiskeluympäristö poikkeaa totutusta luokkaympäristöstä ja tilat ovat kodikkaat sekä lämminhenkiset. Tilojen viihtyisyydellä pyritään luomaan rauhallinen ja miellyttävä opiskeluympäristö, jonne on kaikkien mukava tulla. Opiskeluympäristöissä hyödynnetään luokkatilojen lisäksi Tampereen kaupungin tarjontaa mm. liikuntapalveluiden suhteen. Pirkanmaan seudulla liikkuminen ja esimerkiksi omatoimiseen harrastamiseen kannustaminen kuuluu opetuksen tavoitteisiin. Molemmissa Tampereen ryhmissä työskennellään poikkitaiteellisesti eri ilmaisukeinoja yhdistävien projektien muodossa. Lukuvuoteen kuuluu leirikoulu, tutustumisretkiä ja opintomatka. Lukuvuoden ohjelma rakennetaan opiskelijoiden vahvuuksia ja kiinnostuksen kohteita huomioiden. (www.ijkk.fi/koulutustarjonta/avatampereella.html.)

AVA-ammatinvalintaan ja opiskeluun valmentava (syksyllä 2013 ilmaisupainotteinen ammatinvalintaan ja opiskeluun valmentava) soveltuu kaikille nuorille erityisopetuksen perusteesta riippumatta. Toinen Tampereen ryhmä AVA-SYKLI on räätälöity psyykkistä tukea tarvitseville nuorelle tai nuorelle aikuisille. AVA-koulutuksen tavoitteena on vahvistaa opiskelijan itsetuntoa, kehittää itseilmaisua ja ryhmässä toimimisen valmiuksia sekä lisätä oma-aloitteisuutta ja vastuun ottamista opiskeluun ja omaan elämään liittyvissä valinnoissa. Lisäksi tavoitteena on, että opiskelija löytää itselleen soveltuvan ammatillisen koulutuksen. Toisessa ryhmässä opetus on räätälöity psyykkistä tukea tarvitsevalle nuorelle, joka suunnittelee ammatillisten opintojen aloittamista tai jatkamista. Koulutuksessa saa tietoa työelämästä ja ammasteista ammatinvalinnan tueksi. Vertaisryhmässä voi kehittää itseluottamusta sekä saada onnistumisen kokemuksia oppimisesta ja ryhmässä toimimisesta. Opiskelussa painottuu opiskelu- ja vuorovaikutustaitojen kehittyminen, sekä työtoiminta, projektityöt ja yhteistoiminnallinen oppiminen. Toimintaa voidaan toteuttaa yhteistyössä opiskelijan kuntouttavan tahon kanssa. Molemmissa ryhmissä koulutuksen tavoitteet ja sisällöt asetetaan yksilöllisesti opiskelijan tavoitteiden ja tarpeiden mukaisesti. Koulutus toteutuu henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS) mukaisesti. (www.ijkk.fi/koulutustarjonta/avatampereella.html.)

Käytännössä molemmat ryhmät tekevät paljon yhteistyötä toistensa kanssa. Koska toimipisteessä opetettavia ryhmiä oli vain kaksi, pystyttiin lukujärjestykset tekemään ainejakoisesta lukujärjestyksestä poiketen kaksi viikkoa kerrallaan. Tämä mahdollistaa opetuksen suunnittelun ja toteuttamisen enemmän oppimiskokonaisuuksien suuntaan. Saman viikon aikana voidaan käsitellä esimerkiksi tiettyä teema useimpien oppiaineiden puitteissa. Tavoitteena on yksittäisten irrallisten oppituntien suunnittelun asemasta tarjota vaihe vaiheelta loogisesti eteneviä oppimiskokonaisuuksia. Lähtökohtana on ajattelu, että opiskelijat todennäköisemmin muistavat ja sisäistävät opeteltuja asioita paremmin, kun ne voidaan liittää konkreettisesti johonkin kokonaisuuteen. Tavoitteena on lisätä motivaatiota esimerkiksi atto-aineiden¹ suhteen kun opeteltavia asioita tarvitaan oikeasti käytännön toiminnassa. Käytännössä oppiainekokonaisuuksittain opettaminen on mahdollista jos opettaja opettaa useampaa ainetta itse. Tällöin hän voi esimerkiksi opettaa useampia oppiaineita yhdisteleviä kaksoistunteja, ”ne-loistunteja” tai vaikka koko päivän mittaisia kokonaisuuksia. Useamman opettajan opettaessa eri oppiaineita tarvitaan enemmän aikaa ennakosuunnittelulle, jolloin samaa teemaa voidaan käsitellä eri oppiaineiden ja oppituntien puitteissa.

¹) Ammattitaitoa tukevat oppiaineet ammatillisessa koulutuksessa

3 OPPIAINEKOKONAISUUKSITTAIN OPETTAMINEN

Timo Portimojärvi luennoi 27.10.2012 kasvatustieteen perusopintojen kurssilla opetus, ohjaus ja oppiminen kurssilla niistä yleisistä asioista, joita opettamiseen ja oppimiseen liitetään. Portimojärvi (2012) tuo esiin sen, miten keinotekoista elämässä opittavien ja tarvittavien taitojen jakaminen tiettyihin oppiaineisiin voi olla. Lapsi ei luonnostaan ajattele opettelevansa matematiikkaa vaan hän laskee. Lapsi ei tiedä opiskelevansa biologiaa tai ympäristöoppia vaan häntä kiinnostaa lähimetsän eläimien tunteminen. Portimojärvi (2012) miettii sitä, miten vaihtoehtoisella tavalla opetusta voitaisiinkin lähteä ajattelemaan elävän elämän ilmiöiden ympärille rakentuvaksi. Tässä mallissa lapsi voisi tutkia itseään kiinnostavia ilmiöitä ja oppia samalla useisiin eri oppiaineisiin liittyviä asioita. Näen tässä yhteyden siihen miten valmentavassa opetuksessa ja ohjauksessa oppiaineita voidaan integroida tietyn projektin yhteyteen. Opetus, joka lähtee ilmiöistä ja asioista, ei niinkään oppiaineista, liittyä myös enemmän käytäntöön. Juuri käytännönläheisyys ja tekemällä oppiminen tuntuvat myös olevan niitä asioita, joita moni ammatilliseen koulutukseen valmentavan ja kuntouttavan opetuksen oppilaista tuntuu kaipaavan. Opetuskokonaisuuksia voidaan myös suunnitella hyvinkin toiminnallisiksi huomioiden erilaisia oppilaita ja oppimistyylejä.

3.1 Projektityöskentelyn opettaminen

Sovellan projektityöskentelyn opettamiseen Tuula Severikankaan ajatuksia ilmaisutaidon opettamisesta. Tuula Severikangas (2000,7) kirjoittaa vuorovaikutuksen peruselementtien olevan antaminen ja saaminen. Severikankaan (2000,7) mukaan ihmiselle on luonteenomaista halu olla muiden kanssa sekä osallistua yhteisten kokemusten jakamiseen. Tätä ajatellen opiskelujen puitteissa toteutettavien projektien voisi nähdä luovan hyvän viitekehyksen yhteisten kokemusten synnyttämiselle. Pisimmillään lukuvuoden mittaisia opintomatka-projekteja ohjannut erityisopettaja Petri Vanhalakka (2012) mainitseekin yhtenä projektityöskentelyn positiivisena tekijänä ryhmään kuuluvuuden tunteen ja ryhmähengen vahvistumisen. Projektityöskentelyn avulla voidaan myös osallistaa kaikkia opiskelijoita erilaisista lähtökohdista käsin sekä synnyttää yhteisiä kokemuksia (Vanhalakka 2012). Erityistä tukea vaativilla opiskelijoilla opettajan vastuu projektityöskentelyn koordinoijana on olennainen (Vanhalakka 2013).

Severikangas näkee toiminnallisen tekemisen ohjaamisessa ohjaajan asenteiden ja vuorovaikutustaitojen toimivan mallina osallistujille (Severikangas 2000, 7). Severikangas (2000,7) kehottaa yhdistelemään rohkeasti elämän varrella kertyneitä kokemuksia käytännön tietoon. Hän toteaa ryhmän olevan aina enemmän kuin jäsentensä summa. Innostavan ja turvallisen ilmapiirin rakentamisessa Severikangas (2000, 11) ohjeistaa ohjaajaa kuuntelemaan ryhmäläisten ideoita, välttämään suorien vastausten antamista, rohkaisemaan ratkaisujen etsintään, antamaan konkreettista ja selkeää palautetta, lähestymään ryhmäläisiä heidän tarpeidensa mukaan, ymmärtämään ryhmäläisiä yksilöinä, olemaan joustava ja spontaani, uskaltamaan johdattamaan opiskelijoita uusiin kokemuksiin, varautumaan joustavaan ajankäyttöön ja antamaan aitoa kiinnostusta ja lämpöä ilmentävää palautetta. Vanhalakka (2012) toteaa myös hyvän ennakkosuunnittelun ja opiskelijalähtöisyyden olevan olennaisia projektityöskentelyssä erityistä tukea vaativilla opiskelijoilla.

Pirkko Vesterinen (2001, 62) kuvaa puolestaan projektioiskelua ammattikorkeakoulussa ja toteaa olennaista olevan opettajan roolin muuttumisen auktoriteetista ja tiedonjakajasta oppimisen tukijaksi ja resurssiksi. Vesterinen (2001, 63) viittaa Mezirowiin (1981,21-23) ja kirjoittaa siitä, miten olennaista olisi tukea opiskelijoita itseohjautuvuuteen ja saada heitä hyödyntämään toistensa kokemuksia ja solmimaan vastavuoroisia oppimissuhteita. Lehtinen ja Vanhalakka (2012) toteavat opetushenkilöstön välillä käydyssä palaute keskustelussa, että ammatilliseen koulutukseen kuntouttavassa ja valmentavassa opetuksessa ja ohjauksessa on myöskin tärkeää, vaikkakin haastavaa, saada opiskelijat tiedostamaan oma aktiivinen roolinsa oppimisessa. Keinona tähän Lehtinen ja Vanhalakka (2012) näkevät esimerkiksi säännölliset palautekeskustelut ”yksilövarit”. Myös muut Tampereen toimipisteen opetushenkilöstä kokivat haasteellisena nimenomaisesti sen, miten opiskelijoiden aktiivista vastuunottoa saataisiin lisättyä. Tärkeänä tekijänä tässä nähtiin muilta ryhmäläisiltä saatava kannustus ja palaute, joten ryhmän merkitys näyttäytyi hyvin olennaisena tekijänä op-
piainekokonaisuuksittain opettamisessa.

3.2 Opetuskokonaisuuksien suunnittelu Tampereen opetuspisteessä

Vaikka valmentava ja kuntouttava opetus ja ohjaus ei ole tutkintoon tähtäävää koulutusta, opetussuunnitelman perusteet vahvistetaan opetushallituksessa. Tällä halutaan varmistaa valmentavien koulutusten yhdenmukaiset tavoitteet. Koulutusta suunniteltaessa tulee aina painottaa opiskelijoiden yksilöllisiä lähtökohtia ja valmentavan opiskelijoilla yksilöllinen vaihtelu oppimistavoitteiden suhteen voi olla hyvinkin suuri. Myös tästä syystä opetussuunnitelman perusteissa määritellään kiinteästi ainoastaan koko koulutuksen laajuus eikä opintokokonaisuuksien laajuuksia ole tarkemmin täsmennetty. (OPH 2010, 21.)

Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että viime kädessä opetuksen suunnittelu ja toteutus voidaan tehdä aivan lopullisesti vasta siinä vaiheessa kun uusi ryhmä yksilöineen aloittaa opiskelun. Tämän vuoksi on tärkeää opintojen alkuvaiheessa järjestää opintoihin orientoiva jakso, jonka aikana myös pyritään tutustumaan opiskelijoihin monipuolisesti ja yksilöllisesti. Samalla rakentuu pohja henkilökohtaiselle opetuksen järjestämistä koskevalle suunnitelmalle.

Valmentavan opetuksen periaatteiden mukaisesti opiskeluun kuuluu kaikille yhteisiä opintoja ja omia tavoitteita edistäviä opintoja lähinnä vapaasti valittavien opintojen muodossa. Lähtökohtaisesti kaikki opiskelijat osallistuvat kaikkien oppiaineiden opetukseen mutta perusteiden löytyessä tästäkin voidaan joustaa esimerkiksi tapauksissa, joissa osaaminen tunnustetaan.

Tampereen opetuspisteessä on otettu toiminnan toteuttamiseen mukaan poikkitieteellisiä eri ilmasukeinoja ja eri oppiaineita yhdistäviä pieniä projekteja. Projektit on suunniteltu opiskelijalähtöisesti ja toteutettu yhdessä henkilökunnan ja opiskelijoiden kanssa. Projekteissa on opittu monia tärkeitä taitoja, joita tarvitaan jatko-opinnoissa, arkielämässä ja työelämässä. Projektit voivat liittyä arkielämäntaitoihin (esimerkiksi opetuskokonaisuus ”omaan asuntoon”) tai keskittyä enemmän vaikkapa oman ilmaisun tukemiseen taiteen eri keinoin (esim. valokuvaus, draamailmaisuu, kuvataide). Tärkeänä suunnittelussa nähdään opiskelijoiden omat vahvuudet ja kiinnostuksen kohteet, opiskelijoiden sitouttaminen projekteihin, yhdessä tekeminen ja molempien ryhmien sekä myöskin vanhempien kanssa toteutettava yhteistyö. Lukuvuonna 2012-2013 toteutettavien projektien taustalla toimivat hojks-keskustelut, joissa määriteltiin opiskelijoiden yksi-

löllisiä tavoitteita, opiskelijoiden oma kiinnostuneisuus sekä lukuvuoden 2011-2012 pohjalta tehdyt havainnot siitä, minkä tyyppisten projektien voisi nähdä palvelevan opiskelijoita parhaalla mahdollisella tavalla. Lukuvuoden 2011-2012 aikana usealla opiskelijalla nähtiin olevan osaamista taito- ja taideaineissa ns. akateemisen osaamisen ollessa heikompaa. Tältä pohjalta arveltiin toiminnallisuudesta ja taito- ja taideainesta löytyvän myös teemoja lukuvuoden 2012-2013 projekteille.

3.3 Yksilöllisten tavoitteiden huomioiminen opetuskokonaisuuksissa

Vanhalakka (2012) näkee yhtenä lähtökohtana yksilöllisten opintopolkujen toteuttamiselle toimivan ryhmän. Kun ryhmä on turvallinen ja jokainen voi tulla ryhmään omana ainutlaatuisena persoonanaan, mahdollistaa se sitoutumisen omiin yksilöllisiin tavoitteisiin. Jos opiskelija ei viihdy opiskelijaryhmässä tai tule siihen mielellään on omiin opiskelutavoitteisiin sitoutuminen vaikeampaa. (Vanhalakka 2012).

Käytännössä lukuvuonna opiskelijoiden yksilölliset oppimistavoitteet määriteltiin opiskelijakohtaisesti jokaisen projektin alussa. Oppimistavoitteiden pohjalta jaettiin opiskelijat ensimmäisessä opiskeluprojektissa (case 1) pienryhmiin, joilla oli jokaisella oma vastuualueensa. Lisäksi yksilökeskusteluissa ennen projekteja puhuttiin opiskelijan omista henkilökohtaisista tavoitteista kuten yöpymisestä vieraassa ympäristössä tai osallistumisesta johonkin toimintaan, jonka opiskelija koki itselleen haasteelliseksi. Toisessa tarkasteltavassa opiskeluprojektissa (case 2) yksilölliset tavoitteet painottuivat projektin loppuosaan, jossa projektin jälkityöstö tehtiin opiskelijan valitsemalla tekniikalla. Tiivistäen projektit olivat kaikille opiskelijoille yhteisiä ja yhdistäviä, mutta projektien sisällä tapahtui monenlaista yksilöllistä oppimista. Myös projekteista annetuista opiskelijapalautteista välittyi se, miten eri asiat projekteissa nousivat eri opiskelijoille merkitykselliseksi.

4 CASE 1 LEIRIKOULU

Lukuvuoden ensimmäisenä projektina toteutettiin Ylöjärvellä Antaverkan leirikeskuksessa leirikoulu. Ajallisesti leirikouluun lähdettiin 2,5 viikkoa opiskelujen alettua. Opetushenkilöstön kesken käydyssä reflektoinnissa arvioitiin leirikoulun ajoittuneen ryhmäytymistä ajatellen juuri oikeaan ajankohtaan. Tässä vaiheessa opiskelijat tunsivat jo jonkin verran toisiaan ja perusluottamus ryhmää kohtaan oli syntynyt niin, että opiskelijat uskalsivat lähteä yhdessä uuteen oppimisympäristöön. Toisaalta tässä vaiheessa ei ollut vielä syntynyt syvempiä kaverisuhteita, joten oli hyvin todennäköistä, että leirikoulu mahdollistaisi sen, että kaikilla opiskelijoilla olisi hyvät mahdollisuudet tutustua enemmän toisiinsa.

Opetushenkilöstön tavoitteena opetuskokonaisuudessa oli panostaa ryhmäytymiseen ja lisätä opiskeluihin sitoutumista. Lisäksi tärkeänä tavoitteena oli tarjota elämyksellistä toimintaa, johon sisältyisi usealle opiskelijalla uusien asioiden kokeilemisen myötä onnistumisen kokemuksia, jotka vaikuttavat positiivisesti itsetuntoon ja käsitykseen itsestä aktiivisena toimijana. Elämystoimintaa toteutettiin erilaisten toimintaharjoitusten muodossa, joissa tarvittiin koko ryhmän osallistumista ja päättelykykyä. Harjoitteissa tarvittiin myös karkeamotoriikkaa, hienomotoriikkaa, neuvottelutaitoja ja matemaattista ongelman ratkaisua. Osa ulkona toteutettavasta toiminnasta keskittyi liikuntaan ja esimerkiksi kanotointi oli usealle uusi ja mieluisa toimintatapa. Leirikouluprojektiin nivoutuivat lukujärjestyksessä olevat oppiaineet itsetuntemus ja sosiaaliset taidot, arkielämäntaidot, vuorovaikutus ja viestintä, oppimaan oppiminen, liikunta, terveystieto, taide ja kulttuuri, atk, matematiikka sekä vapaa-aika. Lisäksi leirikoulu-projektiin sisältyi oppimisalueita sellaisistakin kouluaineista, joita valmentavan ja kuntouttavan opetukseen ei varsinaisesti sisälly.

4.1 Vastuualueet ja yksilölliset oppimistavoitteet

Usea opiskelijoista mainitsi, että ei välttämättä tahtois osallistua leirikouluun tai ainakaan yöpyä leirikoulussa. Tästä mahdollisuudesta huolimatta leirikoulu-opetuskokonaisuutta lähdettiin toteuttamaan pienoiskohtana niin, että jokainen opiskelija kuului pienryhmään, jolla olisi oma vastuualueensa. Yhden ryhmän

tehtävänä oli suunnitella ja ostaa ruuat sekä jakaa kaikki opiskelijat pienryhmiin, jotka vastaisivat leirikoulun aikana vuorollaan aterioiden valmistamisesta. Toisen pienryhmän tehtävänä oli puolestaan toimia leirikoulussa musiikkivastaavina ja koostaa ennen leirikoulua kaikille kopioitavat laulukirjat. Kolmannen pienryhmän vastuualueena oli puolestaan suunnitella leirikouluun ohjelmia. Kaikkien pienryhmien toiminta ohjeistettiin niin, että sisälsi keskustelun muodossa käyttävää alkuideointia sekä erimuotoista toimintaa. Ohjelmaryhmä ja ruokaryhmä koostivat word-tiedostot, jotka printattiin mukaan muistin tueksi, musiikkiryhmä puolestaan työsti laulukirjat kirjastoa, tietokoneita ja kopiokonetta käyttäen. Suunnitteluvaihe toimi myös orientaatiota koulun tilojen ja välineiden käyttöön sekä suuntasi alun jännitystä toimintaan. Pienryhmien ennakosuunnittelulle varattiin lukujärjestyksestä riittävästi aikaa ja lisäksi leirikouluun orientoiduttiin mm. katselemalla valokuvia leirikeskuksesta, keskustelemalla tulevasta ja miettimällä varustelistan sisältöä yhteisesti kaikkien opiskelijoiden kanssa. Orientaatiolla ja pienryhmäsuunnittelulla onnistuttiin madaltamaan kynnystä osallistua varsinaiseen leirikouluun ja lisäksi projekti sitoutti jokaista, koska heidän panostaan tarvittiin leirikoulun toteutumiseksi. Yksilöllisiin tavoitteisiin liittyen jokaisen opiskelijan kanssa keskusteltiin ennen leirikoulua. Myös leirikoulun kuluessa korostettiin opiskelijoiden mahdollisuutta keskustella opetushenkilöstön kanssa. Käytännössä leirikoulun aikana ei ilmennyt tarvetta yksilökeskustelulle, jokaisen kanssa kuitenkin käytiin nopeasti kuulumiset läpi ennen nukkumaan menoa.

Leirikoulu toimi toivotulla tavalla siinä mielessä, että se vahvisti opiskelijoiden tutustumista toisiinsa, jopa siinä määrin, että opetushenkilöstöltä olisi tarvittu tiukempaakin valvontaa sen suhteen, että kaikki opiskelijat olisivat malttaneet mennä ajoissa nukkumaan. Opetushenkilöstön kanssa käydyssä reflektiossa nähtiin leirikoulun toimineen vahvana ryhmäytymistä edistäneenä tekijänä. Leirikoulun toteuttamisen projektiluontoisena kokonaisuutena arvioitiin palvelleen tutustumista ja jatkossakin retkiä tai leirejä nähtäisiin voitavan toteuttaa niin, että opiskelijat sitoutetaan tuottamaan ainakin osa ohjelmasta itse. Arvioitiin myös, että sinällään leirikoulun aikana toteutetulla opetuksella ei ollut niinkään väliä ryhmäytymisen kannalta. Olennaisempaa oli, että ohjelma oli riittävän tiivis sisältämättä liikaa vapaa-aikaa. Kaikkiaan metsän keskellä sijaitseva leirikeskus aktiviteetteineen tarjosi tutustumiselle oppilaitoksen tiloja vapaammat puitteet.

4.2 OPH:n määrittelemien ydintavoitteiden sekä kuntoutumisen toteutuminen opetuskokonaisuudessa

Opetushallituksen (2000, 50-51) määrittelemien valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen tavoitteiden mukaan opetukseen tulee liittyä opiskelijan kokonaiskuntoutus, johon kuuluu erityisopetuksen ohella toiminnallinen, psyykinen ja sosiaalinen kuntoutus. Kuntoutuminen nähdään prosessina, jonka tavoitteiden tulee perustua opiskelijan edellytyksiin ja tarpeisiin. Kuntoutuminen voi olla jatkuvaa, päivittäiseen arkielämään sisältyvää toimintaa tai kertaluonteista. Erityisesti työhön ja itsenäiseen elämään valmentavassa ja kuntouttavassa opetuksessa ja ohjauksessa on käytettävä hyväksi luonnollisia tilanteita, opiskelijan omia kokemuksia ja konkreettisia asioita. Opintokokonaisuudet integroidaan päivärytmin mukaiseen toimintaan ja työtehtäviin.

Jos ajatellaan leirikouluprojektia kuntoutumisen näkökulmasta, voisi opetuskokonaisuuden nähdä vastaavan kuntoutuksen toteutuneen erityisen hyvin toiminnallisuuden ja sosiaalisen kuntoutuksen näkökulmista. Leirikoulun aikana pystyttiin vaikuttamaan kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin koska leirikoulun aikana mm. ulkoiltiin ja syötiin säännöllisesti vuorokauden ympäri. Usealla opiskelijalla liittyi kotioiloissa haastetta arkipäivän toimintoihin ja vuorokausirytmien ylläpitoon, lisäksi muutamalla opiskelijalla liittyi haastetta syömiseen. Leirikoulussa syöminen ja asioiden ajallaan tekeminen sujui kaikilta ryhmän mukana toimittaessa hyvin. Leirikoulussa pystyttiin myös normaalia arkiviikkoa voimakkaammin vaikuttamaan opiskelijoiden hyvinvointiin juuri säännöllisten ruokailujen osalta ja leirikoulun aikana kaikki söivät esimerkiksi aamupalan. Projektissa kuntoutus pystyttiin luontevasti järjestämään niin, että se oli lähellä normaalia elämää ja arkea, minkä OPH (2010, 51) niin ikään nostaa keskeiseksi tekijäksi kuntoutumisen toteuttamisessa.

Toiminnallisen ja sosiaalisen kuntoutuksen toteutuessa vahvasti leirikoulussa, muodostui leirikoulu kuitenkin psyykkisesti varmasti paitsi palkitsevaksi myös kuormittavaksi, sisältyihän leirikouluun paljon arkirutiineista poikkeavaa ja lisäksi siellä oltiin jatkuvassa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Leirikoulun kuluessa muutama opiskelijoista jätti muutamia ohjelmia väliin ja vetäytyi lepäämään itsekseen. Myös yksi opiskelijoista lähti illalla kotiin yöksi.

Jos ajatellaan oph:n listaamia ydintavoitteita, voidaan leirikoulu jakaa ennakko-suunnitteluvaiheeseen, varsinaiseen leirikouluun sekä reflektioon. Läpi opetuskokonaisuuden harjoiteltiin ongelmanratkaisutaitoja sekä vuorovaikutus ja viestintätaitoja. Oppimistaidoissa korostuivat ryhmätyötaidot sekä ne arkielämäntaidot, joita tarvittiin leirikoulu ympäristössä toimittaessa. Oppimaan oppimisen taitoina harjaannutettiin myös valmiuksia atk-työskentelyssä sekä harjoiteltiin aikataulujen ja varustelistojen mukaan toimimista. Esteettisiä tavoitteita toteutui hyvin käytännönläheisesti luonnossa toimittaessa mutta tässä opintokokonaisuudessa ei varsinaisesti painotettua eettisten tai esteettisten taitojen oppimista. Opetushenkilöstön kanssa käydyssä keskustelussa todettiin, että projekteissa ja opetuskokonaisuuksissa lähestytään usein hyvin luontevasti oph:n määrittelemiä ydintavoitteita ja kuten esimerkiksi draamatyöskentelyä arvioidessa myös opetuskokonaisuudessa voi nousta sellaisia toissijaisia oppimiskohteita, joita opettaja ei ole etukäteen määritellyt (kts.Owens ja Barber 2002, 13-14). Sen sijaan oppiainekohtaiset oppimistavoitteet ovat tarkemmin opettajien määrittelemiä ja vaativat myös erityisopiskelijoiden kanssa toimittaessa hyvinkin tarkkaa ennakosuunnittelua.

4.3 Opiskelijapalaute ja huomioitavaa

Kun lähdetään vuorokauden yli kestävään reissuun sellaisen opiskelijaryhmän kanssa, jossa ilmenee esimerkiksi vaikeuksia toimia sosiaalisissa tilanteissa tai uusissa ympäristöissä huomattiin, että opiskelijoita palvelee aikataulullisesti varsin tiivis ohjelma, jossa ei ole liikaa vapaa-aikaa. Myös vapaa-aikaan kannattaa tarjota tekemistä ja matalan kynnyksen osallistumismahdollisuuksia esim. lautapelien muodossa. Opettajilta leirikoulun läpi vieminen vaati jatkuvaa valppaana oloa sen suhteen, ettei kukaan opiskelijoista jäisi ulkopuoliseksi. Opettajien tuli myös huomioida niitä haasteita, joita opiskelijalla saattoi olla liittyen arkielämän taitoihin. Huomioitavia asioita oli myös opiskelijoiden jaksaminen, mahdolliset mielialan vaihtelut sekä lääkityksen ottamisesta huolehtiminen. Leirikoulun aikana huomattiin myös, että opiskelijoita olisi palvellut vieläkin selkeämmät säännöt esim. tarkan nukkumaan menoajan määrittämisen suhteen.

Toiminnan suunnittelussa oli tärkeää suunnitella toimintaa niin, että siihen voisi osallistua mahdollisista rajoitteista huolimatta. Suunnittelussa otettiin siis huomioon, että kilpailuasetelmien luomisen asemasta panostettaisiin mukavaan yhdessä tekemiseen ja järjestettäisiin sellaista toimintaa, jossa onnistumista ei mitattaisi millään muilla mittareilla kuin opiskelijoilta itseltään saatavalla palautteella ja opetushenkilöstön tekemällä havainnoinnilla. Opiskelijoilta kerättiin palautetta leirikoulusta kolmella eri tavalla. Leirikoulun päätteeksi paikan päällä tehtiin muutamia toiminnallisia palautteeseen liittyviä harjoituksia ja opiskelijoiden kanssa jatkettiin vapaata reflektointia leirikoulusta keskustelun muodossa valokuvia katsellen. Lisäksi myöhemmin syksyllä ennen syyslomaa kerättiin välipalautteet, joissa kyseltiin kirjallista palautetta myös leirikoulun osalta. Suurimmalle osalle opiskelijoista leirikoulun tärkein anti oli ollut parempi tutustuminen ryhmäkavereihin. Suosituin ohjelma oli yhteinen illanvietto ohjelmineen kodalla. Eniten mielipiteitä jakoi kanotointi. Muutamalle opiskelijoista se oli nousut suureksi elämykseksi, muutama kertoo, että heillä oli ollut kova kynnys osallistua ja kanotoiminen oli ollut haastavaa. Suurimman osan mielestä töiden jakaminen ja yhteistoiminnallinen vastuu ruokailujen ja siivouksen hoitamisesta toimi hyvin. Muutamaa opiskelijaa lukuun ottamatta pienryhmä työskentely ennen leirikoulua oli ollut heidän mielestään toimivaa ja hyvä tapa madaltaa kynnystä lähteä leirikouluun. Kaikkiaan toisesta ryhmästä leirikouluun osallistuivat kaikki opiskelijat ja toisesta 7/9. Lähes poikkeuksetta kaikki kokonaisuudessaan leirikouluun osallistuneelta luokalta toivoivat uutta leirikoulua toteutettavaksi. Toive huomioitiin ja opiskelijoiden kanssa toteutettiin uusi leirikoulu helmikuussa 2013.

5 CASE 2 SEITSEMINEN

Toinen oppiaine kokonaisuus toteutettiin syyskuussa 2012. Tähän oppiainekokonaisuuteen integroitiin oppiaineet taide ja kulttuuri, vapaa-aika ja harrastukset, terveystieto, liikunta, vuorovaikutus ja viestintä, matematiikka, atk, oppimaan oppiminen ja itsetuntemus ja sosiaaliset taidot sekä arkielämäntaidot. Lisäksi opetuskokonaisuuden puitteissa perehdyttiin valokuvauksen perusteisiin. Oppiainekokonaisuus alkoi teoriaosuudella valokuvaamisesta. Tämän jälkeen tutustuttiin digitaalikameroiden toimintaan ja käytiin yhdessä TRE1:n valo-

kuvanäyttelyssä *Vuosi metsässä*. Valokuvanäyttelyn yhteydessä vastattiin myös tehtävämonisteeseen. Oppiainekokonaisuuden yhteydessä harjoiteltiin tiedonhaku internetistä, asioitiin lähikaupassa eväiden ostamisen merkeissä ja tutkittiin vaellusreittiä kartalta. Retkipäivän aikana vierailtiin luontokeskuksessa sekä perinnemaatilalla ja vaellettiin Seitsemisen luonnonpuistossa päivävaellus. Reitin varrella jokaisen piti valokuvata itseään puhutteleva kohde joko mustavalkoisena tai värikuvana. Valokuvia jatkotyöstettiin ja usea opiskelija tuotti valokuvanäyttelyyn yhden valokuvan ja yhden vapaamuotoisen kuvaan liittyvän tekstin, joka saattoi olla vaikkapa runo. Valmiista kuvista työstettiin valokuvanäyttely ja valokuvanäyttelyn avajaiset aikataulutettiin ennen syyslomaa. Seitsemisen opetuskokonaisuus ajoittui kaikkiaan kuukauden ajalle ja projektiin oli erittäin luontevaa yhdistää erilaisia oppimisalueita. Projekti toimi myös niin, että opiskelijat pystyivät sen puitteissa paneutumaan syvällisemmin nimenomaan itseään kiinnostavaan aiheeseen (esim. valokuvaus, luontovalokuvaus, alueen eläimet, luova kirjoittaminen, retkeily) ja täten opetuskokonaisuuden kautta pystyttiin vastaamaan hyvin yksilöllisiin kiinnostuksen kohteisiin. Niin retki kuin valokuvanäyttelyn rakentaminen avajaisineen tarjosi hyvät raamit yhdessä toimimiselle. Ongelmallisinta opetuskokonaisuudessa oli tällä kertaa se kun projektin toteutus ajoittui pitkälle aikavälille. Tämä johti siihen, että kaikki eivät olleet aina paikalla opetuskerroilla ja kuitenkin opetus oli suunniteltu loogisesti eteneväksi. Myös varsinaiseen retkeen eivät aivan kaikki osallistuneet ja tämä vaikutti siihen, että heidän jatkotyöskentelynsä ei voinut pohjautua Seitsemisen retkeltä otettuihin valokuviin. Ajatuksena päivävaelluksen tekeminen tuntui opiskelijoista aluksi haastavalta ja näin ollen tämä opetuskokonaisuus käynnistyi leirikoulua haastavammin. Luonto elementtinä ei ole tämän päivän nuorille välttämättä tuttu ja näin ollen oli jälleen perusteltua varata etukäteen aikaa mm. tarkoituksenmukaisten varusteiden miettimiselle. Kaikkiaan retkipäivä onnistui kuitenkin yli odotusten. Luontokeskuksesta pidettiin paljon ja kaikki jaksoivat kulkea reitin ripeään tahtiin. Myös valokuvaus reitin varrella toimi ja vaikutti siihen, että ympäröiviä maisemia jäätin katselemaan ja tutkimaan. Opiskelijoilta kerätty palaute retkestä oli odotettua positiivisempaa ja muutama opiskelijoista syventyi kirjoittamaan retken pohjalta heränneitä erilaisia vaikutelmia todella mielellään. Retki herätti myös muutamissa opiskelijoista kiinnostuksen siihen miten luonnonsuojelualueen pinta-alaa ja reitin pituutta voisi laskea ja tämä tarjosi hyvän käytännön esimerkin matematiikan tarpeellisuudesta. Myös atk-opetuksessa tuntui

perustellulle käyttää tietokoneita niin, että erillisten atk-harjoitusten tekemisen asemasta voitiin tietokoneilla työskennellä tarpeen mukaan esimerkiksi valokuvia käsitellen tai tietoa etsien.

5.1 Oppiainekokonaisuuden reflektointi

Kokemuksellisen oppimisen teorian mukaan ohjauksen keskeisiksi elementeiksi on esitetty inhimilliset kokemukset sekä kokemusten hyväksi käyttäminen ja kokemuksen merkityksen ymmärtäminen. Ohjattavan oppimista edistää hyvin suunniteltu oppimisympäristö. Projektioiskelussa projekti luo kontekstin, joka määrittelee oppimisympäristön. (Vesterinen 2001, 61.)

Ohjaus on luonteeltaan yksilö- tai tiimiohjausta ja perustuu käytävään dialogiin. Dialogin Vesterinen(2001, 66) mainitsee edellyttävän avointa yhteyttä toiseen ihmiseen sekä olemaan tilanteessa läsnä. Dialogi on toisin sanoen työskentelyä, jonka tavoitteena on auttaa opiskelijaa analysoimaan oppimistoimintaansa ja tekemään siitä synteesejä. Avoin dialogi puolestaan mahdollistaa rakentavan ja luovan toiminnan. (Vesterinen 2001, 66.)

Seitsemisen opetuskokonaisuudessa toiminnan reflektointi kulki luontevasti projektin edetessä sillä jokainen uusi työvaihe vaati edellisen työvaiheen toteutumisen arviointia. Esimerkiksi retkeltä otettuja valokuvia verrattiin Heikki Wellamon *Vuosi metsässä* -valokuvanäyttelyn kuviin ja niistä valikoitiin omasta mielestä onnistuneimmat otokset oman näyttelyn kuviksi. Luovaan toimintaan tarvittavan kannustuksen määrä vaihteli opiskelijakohtaiseksi. Omien valokuvien ottaminen oli ensimmäinen matalan kynnyksen askel kohti sitä, että opiskelijat hyväksyisivät omia ideoitaan sekä ajatuksiaan ja työstäisivät näitä eteenpäin opiskelijoiden yhteistä näyttelyä varten. Luovan toiminnan osalta opiskelijoiden kohdalla oli huomattavasti yksilöllistä vaihtelua sen suhteen kuinka paljon he tarvitsivat rohkaisua ja tukea. Opetushenkilöstö (2012) koki parhaaksi antaa opiskelijoille hyvin vapaat kädet retken jälkityöstössä ja tämä toi näyttelyn teoksiin myös mukavaa vaihtelua. Oppiainekokonaisuus päättyi valokuvanäyttelyyn, ja muuttamassa opiskelijassa näkyi selvästi miten tyytyväisiä he olivat valmiiseen lopputulokseen. Yksi opiskelijoista myös mainitsi rohkaistuneensa ensimmäistä ker-

taa niin paljon, että laittoi tuottamaansa kaunokirjallista tekstiä esille muitten luettavaksi.

Projektiluontoisen työskentelyn kyseessä ollessa Vesterinen (2001, 66) näkee reflektion tärkeänä elementtinä työskentelyn prosessiluonteisuudesta johtuen. Reflektiotaitoa voi opetella ja se on myös ammatillisen kasvun tärkeä elementti. Vesterinen (2001, 67) painottaa, että itsereflektio työskentelystä ei ole riittävää vaan tarvitaan myös toisten ja opettajan apua ja tukea läpi toiminnan. Reflektointi on siis väline, jonka avulla voidaan ottaa etäisyyttä ja lähestyä oppimistilannetta uudennlaisista näkökulmissa. Seitsemisen opetuskokonaisuudessa reflektion vaatimus oli siinä mielessä välttämätöntä, että sen kautta luotiin opiskelijoille kokonaisnäkemystä siitä mitä opiskelujen osa-alueita he suorittivat osallistumalla opetukseen. Muutama opiskelijoista halusi esimerkiksi syventyä projektin jälkityöstöön niin paljon, että sai suoritettu näyttelyn rakentamisen yhteydessä taide ja kulttuuri –oppiaineen suoritusvaatimukseen liittyvän oman taideprojektin. Reflektion avulla tehtiin Seitsemisen-oppiainekokonaisuudessa opiskelijoita tietoisiksi paitsi omasta suoriutumisesta myös tietoisiksi niistä oppimisalueista ja toiminnoista, joita opetuskokonaisuudessa yhdistyi.

5.2 Arviointi ja palautteen antaminen opetuskokonaisuudessa

Opetushallitus (2010, 39) määrittelee, että ammatilliseen koulutukseen kuntouttavan ja valmentavan opetuksen ja ohjauksen yhteydessä opiskelijan tulee saada palautetta osaamisestaan ja oppia itse arvioimaan toimintaansa. Opiskelijan kannustuksen ja ohjauksen näkökulmien lisäksi arvioinnin tulee tuottaa tietoa osaamisesta opiskelijalle, opettajille, jatko-opintoihin ja työhön hakeutumiseksi sekä arkielämässä selviytymisen tueksi. Arvioinnilla motivoidaan ja kannustetaan opiskelijaa saavuttamaan tavoitteitaan sekä tuetaan myönteisen minäkuvan kehittymistä sekä myöskin ammatillista kasvua.

Myös Vesterinen (2001, 67) näkee palautteen antamisen tärkeänä. Palaute mm. helpottaa oppimista, auttaa toimimaan tavoitteiden mukaan, auttaa tunnistamaan virheitä, lisää luottamusta itseän ja muihin ja voimistaa suoriutumisen tarvetta. Lisäksi palautteen avulla voidaan yhdenmukaistaa omaa sisäistä ku-

vaa sen kuvan kanssa, jota toisille näyttää. Kun itsetuntemus lisääntyy palautteen avulla, se voi myös lisätä halua tehdä itsearviointia. Psyykkistä tukea vaativilla nuorilla voi olla mahdollista, että heillä on ”virheellisiä” käsityksiä itsestään tai toimintaedellytyksistään. Opiskeluryhmän nuorilla voi olla alisuoriutumista suhteessa todelliseen taitotasoon tai vaikeuksia lähteä kokeilemaan sellaisia asioita, joiden hallitsemisesta ei ole aivan varma. Seitsemisen oppiainekokonaisuuden aikana tiedostettiin se, miten haastavaa luontoon ja täysiin uuteen oppimisympäristöön lähteminen saattoi opiskelijoille, joten jo retkeen osallistuminen antoi aihetta kiitokseen. Opetushenkilöstön välisessä arviointikeskustelussa (2012) nousi vahvasti esiin se, miten palautteen antamisessa on oltava aidon kiinnostunut sekä vilpiton. Vesterinen (2001, 67) kirjoittaa palautteen tehon olen riippuvainen siitä miten selkeää, spesifiä ja puolueetonta palaute yksilön mielestä on. Ammatilliseen koulutukseen kuntouttavassa ja valmentavassa opetuksessa ja ohjauksessa arviointi perustuu henkilökohtaiseen opetuksen järjestämisestä koskevaan suunnitelmaan ja sen tavoitteisiin. Tähän liittyen opetushenkilöstön kanssa käydyssä keskustelussa mietittiin sitä, pitäisikö palautteen antotapoja oppiainekokonaisuudessa yksilöllistää ja tulisiko niissä huomioida enemmän erilaisia oppimistyyliä. Nyt palautetta annettiin suullisesti yksilöille, suullisesti ryhmälle ja kirjallisesti opiskelijoiden tekemää itsearviointia kommentoiden. Työskentelyä jäsentäviä arviointia olisi voinut toteuttaa myös esimerkiksi portfolion tai oppimispäiväkirjan muodossa. Toisaalta oppiainekokonaisuudesta ei haluttu tehdä liian kuormittavaa koska siihen oli jo yhdistetty valokuvausta ja luovaa kirjoittamista. Nuoria seuraamalla havaittiin, että heille oli myös tärkeää se millaista palautetta he saivat esimerkiksi omista töistään muilta opiskelijoilta.

6 YHTEENVETO

Pirkko Vesterinen (2001, 61) toteaa projektiopiskelua käsittelevässä teoksessaan, että projektiopiskelun ohjausta on tutkittu hyvin vähän. Projektiluonteisen opiskelun ohjaaminen voi olla yksilö- tai ryhmäohjausta. Tavoitteena on ohjattavan ammatillinen kasvu ja oppimisvalmiuksien kehittäminen. Keskeistä olisi auttaa opiskelijaa saavuttamaan oppimiselle asetetut tavoitteet sekä pääsemään rutiinijattelusta kohti asioiden syväprosessointia. (Vesterinen 2001, 61.)

Vesterinen (2001,33) viittaa myös Metsämuuroseen (1998) ja kirjoittaa siitä, miten työsuhteet tulevat olemaan tulevaisuudessa lyhytaikaisia projektityön lisääntyessä. Kun projektityö lisääntyy, työ monipuolistuu ja monimuotoistuu, lisääntyy myös joustavuuden vaatimus. Työstä tulee enemmän itseohjautuvaa mutta toisaalta yhteistoiminnallisuus korostuu ja eri ammattiryhmien välistä yhteistyötä tarvitaan tulevaisuuden työtehtävissä. (Vesterinen 2001, 33.)

Tässä valossa Vesterinen (2001, 32) toteaa, että tulevaisuudessa projektiosaamiselle tulee olennainen osaamistarve. Projektityöskentelyn ohella Vesterinen (2001, 34) näkee tarpeelliseksi työntekijälle taidon nähdä päämäärään sekä taidon suunnitella. Ensimmäisessä tarkastelemassani oppiainekokonaisuudessa korostui suunnittelutaitojen harjoittelu toisen oppiainekokonaisuuden tähdätessä myös selvemmin kohti päämäärää (yhteinen näyttely). Molemmissa oppiainekokonaisuuksissa siirryttiin osittain pois oppilaitosympäristöstä ja pyrittiin vaikuttamaan opiskelijoiden projektityövalmiuksiin. Molemmissa opetuskokonaisuuksissa pyrittiin toteuttamaan opetusta yhdistelemällä käytäntöä ja teoriaa työskentelyn tapahtuessa pienryhmissä vuorovaikutuksessa muiden opiskelijoiden kanssa. Vesterinen (2001, 33) mainitseekin projektioppimisen tärkeänä piirteenä sen, että oppimistehtävät olisivat opiskelijan kannalta mielekkäitä. Mielekkyyden vaatimukseen pyrittiin opetuskokonaisuuksissa vastaamaan rakentamalla oppimistehtäviä niin, että niillä voitaisiin vastata todellisen elämän haasteisiin.

Opettajan rooli projektiluontoisessa työskentelyssä ammatilliseen koulutukseen kuntouttavissa ja valmentavissa opinnoissa erosi jonkin verran Vesterisen (2001, 64) kuvaamasta projektityön opettajuudesta. Siinä missä Vesterinen (2001, 64) näki opettajan toimivan tukijana tai valmentajana, jää ammatilliseen koulutukseen valmentavissa opinnoissa opettajan rooli kuitenkin enemmän toimintaa eteenpäin vieväksi ”auktoriteetiksi”. Tuen Vesterinen (2001, 64) näkee ilmenevän esimerkiksi opettajan ehdotuksina valmennuksen keskittyessä antamaan tilannekohtaisia vihjeitä opiskelijalle. Molempiin sisältyy ajatus siitä, miten tukea pystyttäisiin vähentämään asteittain sitä mukaa kun opiskelija tulee kykeneväksi itse ohjaamaan toimintaansa (Vesterinen 2001,64). Ihanteellisena tilana siis opettajan voisi nähdä olevan opiskelijoille lähes tarpeeton työskentelyn edetessä. Molemmissa oppiainekokonaisuuksia yhdistäneissä projekteissa tuntui,

että ainakin vielä tässä vaiheessa opintoja opiskelijat tuntuivat toimivan suhteellisen vahvasti ulkoisen palautteen varassa. Jatkossa kehitettäväksi voisi muodostua edelleen se, miten opiskelijoita voitaisiin vielä voimakkaammin sitouttaa toimintaa itse eteenpäin vieviksi. Kaikkiaan opetushallituksen listaamien ydintavoitteiden liittäminen opetuskokonaisuuksien tavoitteisiin oli luontevaa, kuitenkin ydintavoitteiden toteutuminen vaihteli opiskelijakohtaisesti ja eri asiat nousivat eri opiskelijoille keskeisimmiksi oppimisen kohteiksi. Tämä vastaa vaatimukseen opiskelijoiden yksilöllisestä huomioimisesta ja yksilöllisten opintopolkujen toteutumisesta käytännön opetuksessa.

Pasi Sahlberg (2002, 266) kirjoittaa yhteistoiminnallisesta oppimisesta toisella asteella ja harmittelee sitä miten pedagogisten innovaatioiden kokeileminen ja vaihtoehtoisten lähestymistapojen kokeileminen on sitä vähäisempää mitä vanhemmista oppilaista on kysymys. Hän toteaa, että yhteistoiminnalliset oppimisen menetelmät eivät juurikaan kuulu toisen asteen oppilaitosten työtapoihin. Kuitenkin kasvatus-alalla puhutaan paljon toiminnallisuudesta, yhteistoiminnallisesta oppimisesta ja projektityöskentelystä ja aiheesta on kirjoitettu useita menetelmäoppaita. Mm. Asko Leppilampi ja Ulla Piekkari (1999, 9) selvittävät kokemuksellisen oppimisen menetelmiä ja yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteita teoksessa *Opitaan yhdessä*.

Itse näen yhteistoiminnallisen oppimisen, projektiluonteisen työskentelyn ja oppiainekokonaisuuksia hyödyntävän innovatiivisen opetuksen suunnittelun suuntana, jolla voitaisiin uskoakseni todellisesti tavoittaa useita niistä nuorista, joille koulu on teoriapainotteisuutensa vuoksi haastavaa. Erityisopetuksen liittäminen tähän suuntaukseen näen kiinnostavana lisähaasteena, jonka tutkimukselle tämän kehityshankkeen myötä tein pienimuotoisen avauksen. Olennaisinta olisi auttaa kaikkia oppilaita tuen tarpeesta tai lahjakkuudesta riippumatta kasvamaan parhaalla mahdollisella tavalla omaa kehityspotentiaaliaan vastaavaksi yksilöksi. Siitä kuinka paljon ainejakoisesta lukujärjestyksestä poikkeavaa opetusta voidaan järjestää, vastaa ensikädessä koulu, mutta näkisin, että myös kaikilla yksittäisillä opettajilla on ainakin pienessä mittakaavassa mahdollista miettiä opetusta toteutettavan niin, että siitä löytyisi yhtymäkohtia elävään elämään, jossa ollaan asioiden, ei niinkään yksittäisten oppiaineiden äärellä, vaikka ne luovatkin koko koulujärjestelmämme perustan. Käytännössä tulevaisuudessa

oppiainekokonaisuuksittain opettamiseen tuo lisähaastetta se, että lukujärjestykset tulevat jatkossa olemaan sähköisessä järjestelmässä. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että lukujärjestystä ei tehdä enää IJKK:n Tampereen toimipisteessäkään kahta viikkoa kerrallaan, vaan lukujärjestys oppiaineineen säilyy samanlaisena läpi jakson. Uskon kuitenkin, että hyvällä lukujärjestyksen suunnittelulla koulupäiviä voidaan toteuttaa mahdollisimman eheinä jos saman päivän oppiaineet liittyvät toisiinsa (esimerkiksi liikunta ja terveystieto peräkkäin lukujärjestyksessä). Haasteista huolimatta näen valmentavan ja kuntouttavan opetuksen toteuttamisessa tärkeänä sen, että opiskelijoiden kasvua ja kehitystä saataisiin tuettua parhaalla mahdollisella tavalla käyttämällä toiminnallisia, innovatiivisia, joustavia ja oppiainerajoja rikkovia menetelmiä opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa.

LÄHTEET

Painamattomat

KEMMO ELINA, MANNER REETA, LEHTINEN TEIJA, VANHALAKKA PETRI.
4.12.2012. Opetushenkilöstön palaute keskustelu.

INVALIDILIITON JÄRVENPÄÄN KOULUTUSKESKUS
www-osoitteessa : www.ijkk.fi
haettu 8.4.2013

Painetut

GRÖNFORS, MARTTI. 1982. *Kvalitatiiviset kenttätö menetelmät*. Helsinki: WSOY.

KEROLA, KYLLIKKI. 1997. *Strukturoitu opetus autistisesti käyttäytyvien lasten perheperusteisessa varhaiskuntoutuksessa*. Joensuun yliopisto: kasvatustieteen julkaisuja.

LEPPILAMPI ASKO, PIEKKARI, ULLA. 1999. *Opitaan yhdessä. Aikuiskoulutusta yhteistoiminnallisesti*. Asko Leppilampi Oy.

OPETUSHALLITUS. 2010. *Vammaisten opiskelijoiden valmentava ja kuntouttava opetus ja ohjaus ammatillisessa peruskoulutuksessa 2010. Opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallituksen julkaisuja.

OWENS, ALLAN. BARBER, KEITH. 1998. *Draama toimii*. Helsinki, JB-kustannus.

SAARNIVAARA, MARJATTA. 1998. *Me tutkimme: taidekasvatuksen jatko-opiskelijoiden menetelmällisiä puheenvuoroja*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, taidekasvatuksen osasto.

SAHLBERG, PASI. 2002. *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja*. Helsinki: WSOY.

VESTERINEN, PIRKKO. 2001. *Projektiopiskelu ja –oppiminen ammattikorkeakoulussa*. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä University Printing House.

